
De l'école-sanctuaire à l'école sans murs

From sanctuary school to school without walls

André Pachod



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/946>

DOI : 10.4000/ree.946

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

André Pachod, « De l'école-sanctuaire à l'école sans murs », *Recherches en éducation* [En ligne], 36 | 2019, mis en ligne le 01 mars 2019, consulté le 22 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/946> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.946>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

De l'école-sanctuaire à l'école sans murs

André Pachod¹

Résumé

L'école française se vit dans un espace/temps marqué par des frontières matérielles ou symboliques. L'école dite entre les murs peut se définir, en référence au langage religieux, comme un sanctuaire et une clôture qui séparent, protègent, régulent. L'école-sanctuaire et la clôture scolaire favorisent la forme scolaire qui désigne le mode d'organisation de l'école tel qu'il s'est peu à peu imposé en Occident depuis le XVI^e siècle pour se répandre largement ailleurs. Les évolutions de la société, de la scolarisation, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage ne cessent de mettre en question cet idéal-type qui est appelé à évoluer, voire disparaître. En société cognitive et néo-libérale, l'école peut se vivre sans les murs : formation à distance, classe virtuelle, MOOC. Ces réalités questionnent l'avenir de l'école dans ses formes, ses méthodes et, surtout, dans ses finalités actuelles et futures.

Comment faire pour trouver une école ? Plusieurs solutions s'offrent à vous : croiser des élèves aux cartables bien remplis, chercher un grand bâtiment entouré de murs ou de grillage, repérer des panneaux d'interdiction d'entrée, voir des militaires en vigilance, rencontrer un contrôleur à l'entrée d'une grande cour, sonner à la porte d'entrée pour vous annoncer. Cette école se vit dans un espace protégé et séparé. Dans cette école dite école-sanctuaire, les élèves vivront une vie sociale sous forme de groupe-classe, apprendront avec des manuels et selon un emploi du temps déterminé. En pénétrant dans cette école entre les murs, ils entrent dans une forme scolaire approuvée par l'institution et éprouvée dans le temps. À l'ombre des murs de l'école, vous croiserez peut-être un groupe d'élèves avec quelques bagages ; ils pratiquent des sorties pédagogiques, des études du milieu, des voyages scolaires. En situation de l'école hors les murs, ils apprennent ailleurs et autrement. Enfin, d'autres élèves sont absents, autorisés à l'être : ils sont restés à la maison, connectés sur des supports numériques avec leurs professeurs et leurs collègues ; ils apprennent à distance et pratiquent l'école sans murs.

L'école se vit ainsi dans des espaces différents matérialisés par des frontières matérielles ou symboliques qui peuvent diviser, séparer, relier selon leur usage en diverses langues (Amilhat Szary, 2015, p.19). En français, la notion initiale de frontière appartient au vocabulaire militaire avec l'idée d'un face-à-face violent, voire un affrontement ; en anglais, *boundary* fait appel au champ sémantique du lien (*to bind*, relier) ; l'allemand *Grenze* dérive d'un terme polonais signifiant borne, « un ancrage matériel ponctuel pour soutenir une ligne qui n'existe que comme construction mentale ». L'école « à la française » serait-elle marquée par des frontières qui séparent, protègent et rassurent, alors que l'école « à l'allemande » par exemple est reliée à diverses entreprises et associations ?

Deux modèles d'école française inscrits dans une histoire récente de l'institution scolaire seront étudiés. L'école entre les murs, traitée en première partie, développe trois réalités : l'école-sanctuaire, la clôture scolaire, la forme scolaire. Certes, ces trois notions ne sont pas du même ordre ; les deux premières renvoient à la continuité soulignée par Émile Durkheim (1938/1990) entre le sanctuaire religieux et le sanctuaire républicain tandis que la dernière réfère l'école à un mode général de socialisation de la jeunesse. La métaphore religieuse des deux premières sera donc suivie d'une approche sociologique de la troisième. L'école sans les murs indiquera, en une seconde partie succincte, des réalités et des perspectives de l'école située en contexte numérique.

¹ Maître de conférences HDR, docteur en sciences de l'éducation, Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC), Université de Strasbourg.

Ces deux modèles d'école développent des rapports différents aux temps et aux lieux des apprentissages et des enseignements que l'omniprésence du numérique avec une connexion et une interactivité permanente ne cesse de transformer : « Le numérique ne va peut-être pas faire éclater l'école, mais il est, considère-t-on, promis à transformer l'enseignement scolaire aussi profondément qu'il a déjà changé le monde du travail et les formes mêmes de ce travail » (Kambouchner, 2013, p.14). Le glas des apprentissages scolaires circonscrits dans des lieux, des temps, des formes bien repérés et fréquentés aurait-il sonné ? La réponse ne relève pas de la seule économie de l'éducation, mais aussi de la philosophie et de l'éthique de l'éducation qui ouvrent à des évolutions : quelle école voulons-nous pour demain, avec quels enseignants, pour quels élèves, en réponse à quelles finalités éducatives actuelles et futures ?

1. L'école entre les murs

« À quoi servent les murs ? », s'interroge Anne-Laure Amilhat Szary (2015, p.11) : « Sont-ils là pour se protéger, soi et son territoire de dangers extérieurs si nombreux qu'ils mettent notre identité en péril ? Sont-ils là pour bloquer les circulations de germes malins ou plantes invasives, de produits venant dumper nos marchés, d'idées et de moyens terroristes ou encore de personnes dont le statut ne leur permet pas de traverser les frontières ? ». L'école qui se veut protégée du « choc des opinions et des croyances » selon l'expression du *Code Soleil* (Pachod, 2007b), séparée par des murs, régulée par des rites peut être approchée sous trois angles. Le premier s'intéresse à une métaphore d'origine religieuse aujourd'hui souvent associée à l'école « républicaine » : la métaphore de l'école-sanctuaire. Un second angle permet d'examiner comment, dans le thème de la clôture scolaire, la même métaphore se développe en insistant sur la fonction protectrice de l'école. En abordant enfin les frontières constitutives de l'institution scolaire dans le cadre sociohistorique d'une théorie, celle de la forme scolaire, on peut sembler quitter le domaine de la métaphore pour celui de l'objectivation scientifique ; mais il n'est pas sûr que la métaphore s'efface tout à fait.

■ L'école-sanctuaire

L'école-sanctuaire, sanctuariser l'école, la sanctuarisation de l'école : ces trois expressions, qui n'ont pas de fondement juridique ni de réalité historique, précisent une école marquée par des frontières opérant quatre fonctions entremêlées : séparer des territoires, protéger un espace, réguler les accès, accéder à l'essentiel. Examinons quelques caractéristiques d'une « vieille idée à géométrie variable » (Lelièvre & Lec, 2013).

• Un espace séparé

Matérialisée par une enceinte de grilles ou de murs, surveillée par des accès réservés ou des caméras, l'école se vit entre des murs. Matériels ou symboliques, ces murs marquent une séparation entre deux espaces, le profane et le sacré, comme l'indique la connotation clairement religieuse du terme *sanctuaire*. Espace saint (du latin *sanctus*), le sanctuaire grec par exemple était composé de deux grands espaces : le *hieron*, espace sacré séparé d'un dehors et d'un au-delà profanes, le *temenos*, espace circonscrit et réservé à un dieu ou à un héros. Des règlements précis, notamment de pureté, indiquaient les conditions et les limites d'accès, balisaient une gradation dans la sacralité de l'espace. *Mutant mutandis*, l'école-sanctuaire se comprend comme un espace délimité par des frontières entre un *dedans* et un *dehors*, matérialisé par des barrières ou des murs qui tracent un *autour*, balisé par des repères qui mènent à un centre, une tente, un tabernacle. L'expression « extra-scolaire » entérine un partage des territoires de l'école : entre les murs, à l'ombre des murs, hors les murs.

Tenir l'école pour un sanctuaire, c'est reconnaître un espace/temps sacré, c'est-à-dire « séparé » des lieux de vie habituels ; si l'école est un lieu de vie comme un autre, l'école n'est plus un sanctuaire. À l'école, l'enfant se sépare de ses appartenances familiales, communautaires, convictionnelles pour apprendre à devenir élève. « C'est parce que l'école est un lieu séparé, que

l'enfant, l'adolescent, va pouvoir découvrir une communauté tout à fait spéciale qu'il forme avec d'autres. Comme lui, ils sont réunis pour s'instruire, se former. Un lieu séparé, donc un abri : un enfant ou un adolescent, c'est une jeune plante qu'il faut protéger de tous les vents mauvais. Au fond, ce qui fait de l'école un lieu "séparé", c'est qu'elle est un lieu unique dans la société, consacré tout entier à une seule chose : la formation, l'apprentissage des savoirs. [...] La primauté d'un savoir destiné à tous exclut la présence de ce qui n'est pas lui, et donc qui n'a donc rien à y faire » (Salevane, 2013). Le temps de l'accueil en maternelle vise à séparer progressivement l'enfant de son environnement familial pour le faire entrer, en tant qu'élève, dans un autre espace/temps, l'école qui marque un isolement nécessaire pour apprendre le métier d'élève.

- *Un espace protégé*

Depuis les années 1970, le verbe « sanctuariser » est préféré au substantif. En référence au verbe anglais *to sanctuarize*, il signifie instituer un espace inviolable, protéger contre toute agression. Pour les militaires, sanctuariser une région, c'est la protéger de toute intrusion, contrôler, voire interdire, l'accès aux personnes non autorisées. L'école-sanctuaire se définit ainsi comme un espace d'un *dedans* protégé d'un *dehors*, généralement matérialisé par des barrières ou des murs qui nécessitent un franchissement, d'un *autour* marqué par diverses activités transfrontalières ou périphériques.

Sanctuariser l'école, c'est poser des frontières qui protègent des intrusions extérieures, des désordres, des passions, des violences de la société. Dès le début du XIII^e siècle, les universités bénéficient d'une « franchise universitaire » : la police ne peut pas pénétrer dans l'enceinte de l'université sans y être autorisée, sauf cas de flagrant délit ou de crime ; l'indépendance et la liberté des opinions des universités face aux autorités religieuses notamment étaient alors garanties. Depuis une vingtaine d'années, souvent dans un contexte polémique de délits au sein des établissements ou de reconduites à la frontière, la sanctuarisation de l'école est une constante de la rhétorique gouvernementale. Le 17 octobre 1990, Lionel Jospin demande que les écoles restent des lieux « où les jeunes soient le plus possible préservés des convulsions du monde extérieur ». Le Président Chirac invitera les chefs d'établissement à travailler avec le commissaire et le juge, à laisser la police entrer, dans certains cas, à l'école. La circulaire du 19 octobre 2013 signée par le ministre de l'Intérieur Valls défend les enfants menacés d'expulsion à l'école et autour de l'école. Aujourd'hui, de nombreux établissements sont placés sous protection militaire, en réponse à une demande sécuritaire. Protéger l'école des intrusions de personnes, de théories et de convictions opposées aux lois et aux valeurs de la République s'avère être une préoccupation constante de tout gouvernement français depuis les lois de Jules Ferry. Interdire l'usage à l'école de supports numériques habituels (smartphone, tablettes, etc.), serait préserver l'espace scolaire d'intrusions d'éléments inopportuns qui dissiperaient l'attention et la concentration des élèves et le climat de travail de l'établissement.

- *Un espace dédié*

Le sanctuaire a pour mission de conduire les fidèles, tous les fidèles, à la rencontre d'un héros, d'un dieu, d'une présence, d'une révélation. L'école-sanctuaire est dédiée en quelque sorte à une révélation : la transmission du savoir et de la connaissance à l'adresse de tous, en quête des savoirs. Le cœur de l'école et le chœur de l'école-sanctuaire reconnaissent et entretiennent une même attente : le savoir à chercher, à connaître, à transmettre. L'offre scolaire est celle d'un accès continu et universel aux connaissances. L'élève devrait aller à l'école, non pour rester assis sur une chaise huit heures par jour, selon l'expression de Durkheim, mais pour apprendre. Dès lors que le sanctuaire réduit son accueil et se formalise, précise Philippe Meirieu (2017), « cela scelle la fin du sanctuaire parce que cela scelle ce qui fonde le sanctuaire, c'est-à-dire le tabernacle. C'est une école sans tabernacle, sans sacré. C'est une école qui déploie ses dispositifs disciplinaires d'homogénéisation et de normalisation ». Autrement dit, dans une école-sanctuaire marquée par un certain formalisme ou ritualisme, il y a risque d'oublier le fond et de valoriser la seule forme.

Cette finalité de la sanctuarisation de l'école s'inscrit dans un projet qui, selon Claude Lelièvre et François Lec (2013), date des débuts de la Troisième République et des lois de 1881-1882. « L'Église a en quelque sorte "inventé" l'École sous une forme institutionnelle forte (à l'instar d'un "sanctuaire"), parce qu'elle avait un projet d'emprise universelle sur les âmes, celui de la "conversion". Pour Durkheim (1990), l'histoire de l'école est celle de la longue "laïcisation" de ce projet de "conversion". C'est pourquoi l'École doit avoir un espace-temps spécifique, avec des règles spécifiques, "hors du monde" et protégé de lui, de ses vicissitudes et de ses violences ».

François Bayrou (1996, 2006), qui a popularisé la notion d'école-sanctuaire, précisait que les valeurs de l'école ne sont pas celles de la rue : « Si nous acceptons l'idée que la loi de l'école est la même que la loi de la rue, alors l'école a perdu ! [...] Les valeurs de l'école ne sont pas les valeurs de la rue. Le progrès, ce serait que les valeurs de l'école l'emportent un jour dans l'espace de la rue, et pas que les valeurs de la rue l'emportent dans les murs mêmes de l'école ! »

Se rendre à l'école-sanctuaire, c'est chercher à entendre et à vivre une promesse, c'est marcher vers une terre promise, en situation d'attente et de parousie. De quelle(s) promesse(s), autre qu'économique et sociale, l'école est-elle aujourd'hui porteuse, s'interroge Meirieu (2015). Y répondre, c'est, pour l'enseignant, l'institution, les élèves, prendre le temps d'entendre une question première : apprendre, oui mais pourquoi, enseigner, oui mais pourquoi ? Autrement dit, c'est donner priorité à la pédagogie et à la philosophie de l'éducation sur la didactique des disciplines et des apprentissages.

■ **La clôture scolaire**

L'espace protégé de l'école-sanctuaire se développe dans une autre terminologie spatio-temporelle empruntée au langage religieux : la clôture. Dans un monastère, la clôture marque le périmètre géographique de la vie d'une communauté d'individus au service d'une mission référée à une spiritualité. Ce champ clos, dont l'accès est interdit aux visiteurs et duquel on ne sort pas sans autorisation, est régi par une règle qui situe le religieux hors du siècle. Une frontière physique ou symbolique de la clé ou de la porte protège le résident en clôture contre trois tentations : le démon opposé à l'absolu choisi, le monde marqué par les attraits de la facilité et de la frivolité, soi-même enclin au découragement. La clôture développe deux dimensions de la vie personnelle et sociale : l'horizontalité marquée par la décision et l'acceptation d'un vivre ensemble orienté par des valeurs communes et par la réalisation *hic* et *nunc* d'un idéal social, relationnel et économique énoncé par une règle commune ; soutenue par des rites et une ascèse à des exercices, la verticalité ouvre à un absolu en réponse à une quête de sens. Nous nous interrogeons : l'enseignement et l'apprentissage se vivraient-ils dans une clôture scolaire ? L'enseignant serait-il un clerc laïc dans un espace spécifique et clos que sont la classe et l'école ?

• **En résistance aux pressions**

L'école se vit dans une clôture scolaire en tant qu'institution construite pour résister aux pressions de l'environnement. Cette nécessité d'une clôture scolaire se décline en quatre exigences (Meirieu, 2017, 2015).

Premièrement, le seul environnement constitué par le tissu social et le milieu de vie ne permet pas d'apprendre avec toutes les garanties nécessaires. « L'Éducation impose une rupture avec les expériences immédiates, rupture sans laquelle l'individu risque fort de rester enfermé dans les contingences temporelles et les déterminations sociales ».

Deuxièmement, l'école n'a cessé de se constituer fondamentalement comme un lieu qui échappe aux pressions de l'environnement. Lieu de promotion de l'universel contre les spécificités du local, l'école française tente de réaliser un « grand projet » derrière lequel « se profilait, à bien des égards légitime, [celui] de la culture comme "construction d'universalité", éradication de ce qui sépare les hommes et promotion de ce qui les unit, transmission à tous de ce que l'homme a

élaboré de plus grand et de plus noble, libération de chacun de tout ce qui l'enferme dans sa situation particulière, borne son intelligence des choses et limite ses ambitions » (Meirieu, 2017).

Troisièmement, l'École est le « lieu du sursis de l'immédiateté de l'acte ». En classe et à l'école, l'élève apprend à résister à la facilité, aux influences et séductions, aux impulsions affectives. Ces apprentissages sont le fruit d'exercices « spirituels » et physiques, entendus comme un nécessaire et patient travail pour dépasser l'immédiateté et la réaction au profit de la réflexion et de la prudence, de la concentration et de la motivation, du désencombrement des vacances farcesques au profit de la justesse, de la précision, de la vérité.

Quatrièmement, l'École n'est pas un lieu soumis aux exigences de l'efficacité productive ; l'apprentissage y est progressif et systématique. « L'école, elle, ne "produit" rien. Elle forme. Elle permet à des individus d'acquérir des connaissances, des compétences, des capacités, le goût de savoir, le sens de l'analyse et l'esprit critique. Toutes choses qui, précisément, ne sont pas mises en circulation, à la sortie de la classe, dans le système de production » (Meirieu, 2015, p.52). La distinction entre tâche et objectif est ici essentielle : la tâche relève de la rentabilité et de l'efficacité, l'objectif précise un projet et une finalité : « Nul ne conserve toute sa vie tous ses cahiers d'écolier... Mais il faut espérer que chacun conservera toute sa vie ce que le travail sur ces cahiers lui aura permis d'acquérir » (p.53).

Quatre exigences, de rupture avec les expériences immédiates, de promotion de l'universel, de résistance aux séductions et aux impulsions, de formation de soi, dans lesquelles on peut être tenté de lire, en filigrane, ou en pointillé, la persistance, dans le propos d'un pédagogue contemporain, de la continuité de ce processus de laïcisation à l'œuvre selon Durkheim dans l'histoire de l'enseignement en France (1938/1990).

- *L'enseignant : un maître des novices ?*

Dans une école-sanctuaire marquée par la clôture scolaire, l'enseignant ne serait-il pas un clerc, un « religieux laïc », sujet premier d'une « conversion » laïque initiale et profonde avant d'en devenir le missionnaire ? Initié aux savoirs confirmés par sa formation, il introduit à son tour les élèves à la recherche et à la conquête des connaissances. Son antériorité dans l'apprentissage l'autorise à être le *magister*, le maître qui donne à des novices, à des non-initiés, les clés pour lire, écrire, comprendre les hommes, la vie et le monde. Convaincu de l'obligation d'apprendre, il lui revient de manifester par son esprit, sa parole, son corps, la nécessité d'enseigner et de faire apprendre. L'enseignant n'est-il pas un éveilleur d'intelligence et d'esprit, un initiateur à la recherche des savoirs, autrement dit, un maître des novices ?

Tracer l'histoire de l'identité de l'enseignant, c'est connaître et situer l'emprunt de nombreux traits à la tradition religieuse ou monastique, notamment dans un contexte de naissance et d'affirmation de l'École publique « à la française ». Ainsi, le décret du 17 mars 1808 empruntait « aux congrégations religieuses quatre traditions monastiques : le logement à l'intérieur du collège ou du lycée, la table commune, la robe professorale, et, surtout – en principe – le célibat. Au milieu du XIX^e siècle, les célibataires représentent encore plus des deux tiers des enseignants du secondaire, et l'Administration célèbre ces "bénédictins laïques" » (Lelièvre, 2006, p.72). Le *Code Soleil*, référence en matière de formation morale des instituteurs français de 1923 à 1989, définit l'instituteur comme un éducateur répondant à une vocation initiale et continue ; il est tenu pour « un apôtre du travail, de la vérité, de l'altruisme, de la justice ». Sa mission de « formation de disciples d'un idéal moral » et de « réveil de la vie spirituelle », exige « un don total de soi, un engagement de l'être entier, sans discontinuité, en disponibilité permanente » (Pachod, 2007a). La rhétorique et l'idéologie des origines vocationnelles de l'enseignant (Fourez, 1998) ne cessent de constituer une dimension essentielle de l'appel, de la mission et de l'état de vie de l'enseignant. Une étude récente sur les motivations et représentations des candidats à l'entrée en École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) (Pachod, 2016) confirme la permanence, implicite ou explicite, de quelques éléments vocationnels et paradigmes actionnels de l'instituteur du *Code Soleil* : former des hommes, être des hommes, aimer et faire aimer l'école, aimer les enfants, coopérer (Pachod, 2007b).

- *Des règles et des rites*

Enfin, au sein de la clôture scolaire et en poursuivant les métaphores religieuses de la clôture et du sanctuaire, l'enseignant n'est-il pas le maître de la liturgie, entendue comme la mise en scène des cérémonies et des rites ? Liturge, il préside à la bonne planification et au déroulement harmonieux d'une action vécue en groupe-classe et repérée en ses diverses étapes et réalisations ; il demeure le maître des règles et des rites, des temps et des espaces inscrits dans un programme. À l'exemple du clerc qui exerce dans un sanctuaire, il met en œuvre cinq fonctions des rites (Dumas, 2009). Par des paroles et des gestes, des seuils et des passages, les rites font passer d'un état à un autre, de l'état d'enfant en milieu non formel à celui d'élève en milieu formel, de l'espace familial à l'espace scolaire, de l'école hors les murs à l'école entre les murs. Leur répétition crée des conditions d'autonomie, de reconnaissance d'appartenance à un groupe et de la place de chaque individu. Les rites ou rituels ont une fonction contractuelle, liant les professeurs et les élèves dans un agir commun de la communauté scolaire. Ils participent aussi à la construction d'une socialisation par des comportements partagés et adoptés au service d'une culture commune d'appartenance. Enfin, ils scandent les apprentissages dans des espaces/temps précis et aménagés. Pour faire entrer les élèves en apprentissage, l'enseignant s'appuie sur des rites inscrits dans des rythmes et partagés par tous. Il est maître de cérémonie pour faire accéder les élèves aux savoirs, souhaitant ainsi créer un climat de classe apaisé et serein.

■ **La forme scolaire**

Quel enseignant transmet quels savoirs à quels élèves, selon quelles pédagogies et didactiques, dans quelle(s) école(s), avec quels partenaires, au service de quelles finalités ? (Pachod, 2013). Ce questionnement paradigmatique trouve une réponse construite dans ce qui est nommé *la forme scolaire*. Nous précisons quelques traits de cette notion, inséparable d'une conception historique et sociologique d'ensemble, décrivant en théorisant un processus de socialisation de la jeunesse dont le déploiement progressif commence aux XVI^e-XVII^e siècles.

- *Un mode d'organisation*

Le concept de forme scolaire a été formalisé notamment par Guy Vincent (1980, 1994) ; il désigne le mode de l'organisation de l'école tel qu'il s'est peu à peu imposé en Occident depuis le XVI^e siècle pour se répandre largement ailleurs. « Parler de forme scolaire, c'est donc rechercher ce qui fait l'unité d'une configuration historique particulière apparue dans certaines formations sociales à une certaine époque et en même temps que d'autres transformations, par une démarche la fois descriptive et compréhensive » (1994, p.13). Il s'agit ainsi de pratiquer une analyse sociohistorique afin de définir cette forme, « c'est-à-dire d'en saisir l'unité (celle de la forme) ou plus exactement de penser comme unité ce qui autrement ne pourrait qu'être énuméré en tant que caractéristiques multiples » (p.15).

Quels traits retenir de ce mode d'organisation de l'école, tel qu'il se manifeste aujourd'hui ? Une revue de littérature succincte permet de préciser quelques caractéristiques de ce modèle spécifique de scolarisation et de socialisation, tenue par Olivier Maulini et Philippe Perrenoud (2005, p.147) pour « une abstraction conduite à partir d'une grande diversité de pratiques et d'organisations concrètes, une sorte d'idéal-type ».

François Audigier (2008, p.9) précise qu'« avec l'école s'institue un espace-temps spécifique dans et au cours duquel les élèves, distribués par groupe d'âge progressant régulièrement, reçoivent un enseignement où les savoirs sont découpés et rangés dans des disciplines distinctes. Ces découpages se font à plusieurs échelles temporelles : succession des années, définition des progressions dans chaque discipline au cours d'une même année, fragmentation du temps hebdomadaire et du temps quotidien. Dans cette forme scolaire, le savoir est supposé stable, déposé dans des livres, des manuels, qui présentent, pour une discipline donnée, l'état de ce savoir tel qu'il peut être porté à la connaissance des élèves ». Cette forme scolaire s'avère également

être un mode spécifique de socialisation : « Celui-ci pose que l'élève qui apprend à l'école à soumettre sa conduite à des règles ne le fait pas par crainte ou soumission mais par un exercice personnel et collectif de la raison » (*ibid.*). Ainsi, la forme scolaire est entièrement « dévouée » à la construction d'un sujet rationnel et autonome.

- *Un dispositif stable : la classe*

Un dispositif de base est demeuré stable depuis près de quatre siècles, malgré la scolarisation massive du XX^e siècle et l'allongement de la scolarisation : la classe. « La classe, c'est-à-dire un espace relativement fermé, dans lequel les enseignants travaillent séparément les uns des autres en y accomplissant l'essentiel de leur tâche » (Tardif & Lessard, 2011, p.397). Les nouveautés introduites par les pédagogies de l'éducation nouvelle, les théories des apprentissages, n'ont en fait pas menacé la structure spatio-temporelle de la classe où « l'action dépend fondamentalement de l'initiative de l'enseignant et de sa capacité à engager et maintenir les élèves dans le travail scolaire » (*ibid.*). Maurice Tardif et Cécila Borgès (2009) précisent que c'est autour de la « cellule-classe » et d'un modèle dit de « caisse d'œufs » (Lortie, 1975) que les établissements scolaires ont été conçus. Dans un établissement scolaire généralement coupé du monde ambiant, autorisé aux seules personnes qualifiées qui y œuvrent, les classes sont fermées et complètement séparées les unes des autres. « Règle générale, chacune d'elles est placée sous la juridiction d'un et d'un seul enseignant qui travaille avec un groupe d'élèves. Ainsi, dans le processus de réalisation du travail quotidien, les liens entre les enseignants sont très relâchés car, habituellement, chaque enseignant assume seul l'entièreté de sa tâche principale. En, ce sens, un enseignant est un travailleur dont on suppose qu'il possède toute l'autonomie requise et les savoirs professionnels nécessaires à l'exécution complète et "solitaire" de son principal travail : enseigner en classe tel contenu déterminé à tel groupe d'élèves » (Tardif & Borgès, 2009, p.84). Travaillant dans une coquille déjà bien déterminée qu'est la classe, l'enseignant s'appuie sur « une organisation *Eggs crate* du curriculum : chaque contenu est dans une coquille bien déterminée et les échanges entre les contenus sont faibles et ne relèvent de la responsabilité de personne » (*ibid.*). Dans la classe, l'enseignant accomplit un double mandat : socialiser et instruire les élèves. Il s'agit alors de « maintenir l'ordre dans la classe dans le but de faire apprendre les élèves ; mais le maintien de l'ordre est lui-même une tâche d'apprentissage – de socialisation – tandis que l'apprentissage des connaissances scolaires est en même temps aussi apprentissage d'un certain ordre cognitif jugé légitime » (Tardif & Lessard, 1999, p.70).

- *La forme scolaire entre obligations et contradictions*

Maulini et Perrenoud (2005, p.151-152) développent un inventaire provisoire de huit traits distinctifs de la forme scolaire. Ils énoncent d'une part les conditions nécessaires à leur réalisation par la mention récurrente « Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que », d'autre part des tensions constitutives de la forme scolaire présentées sous forme de contradictions (p.156). Par commodité de présentation, nous regroupons les deux éléments de chaque trait.

- 1) Un contrat didactique lie un formateur et un ou plusieurs apprenants ; le premier partage une partie de son savoir et favorise son appropriation par l'apprenant qui écoute, travaille, répète, mémorise, apprend de façon visible et contrôlable. Contradiction : rêver de leçons qui soient des réponses, mais les donner sans attendre les questions.
- 2) Une organisation structurée autour de l'intention d'instruire et de faire apprendre lie formateurs et apprenants. Contradiction : viser l'efficacité tout en faisant le deuil d'une éducation sur mesure.
- 3) Les interactions entre formateurs et apprenants doivent être considérées comme une pratique sociale spécifique. Contradiction : sortir l'école de la vie active, puis s'efforcer de faire entrer la vie dans l'école.
- 4) Le curriculum et la planification font l'objet d'une représentation préalable dans l'esprit du formateur et jusqu'à un certain point de l'apprenant. Contradiction : viser l'excellence puis l'émietter et l'appauvrir au fil des exercices scolaires.
- 5) Les savoirs enseignés font l'objet d'une transposition didactique, d'une codification, d'un découpage, d'une organisation propre à en assurer la transmission et l'assimilation. Contradiction : inventer une transposition didactique puis la routiniser.

- 6) Le temps didactique inscrit le travail de formation et d'apprentissage dans une certaine durée, périodicité et découpage. Contradiction : instituer le maître comme contremaître.
- 7) Une discipline intellectuelle et corporelle nourrit un travail laborieux au prix d'une volonté et d'efforts. Contradiction : ignorer les résistances tout en demandant l'adhésion.
- 8) Des normes d'excellence et des critères d'évaluation définissent une progression des apprentissages. Contradiction : enseigner des savoirs ni théoriques ni pratiques.

- *En cours de déstabilisation ?*

Définie « comme un espace-temps spécifique qui isole les élèves de la société alors qu'il a pour objectif de les y préparer » (Cerisier, 2015, p.6), la forme scolaire a été interrogée, comme le présente le site *Eduscol*, par exemple par le mouvement de *L'Éducation nouvelle* qui a cherché à s'en affranchir, à en modifier divers éléments. Citons l'organisation du temps et des lieux d'apprentissage ; l'aménagement des espaces scolaires, dans et hors les murs, avec l'implication des collectivités ; la relation des élèves aux savoirs et aux enseignants ; la diversification des démarches pédagogiques et éducatives ; le choix et le renouvellement des outils, numériques notamment ; l'amélioration du climat scolaire ; la formation et le développement professionnel des enseignants et le rôle des cadres dans une dynamique de nouveaux gestes professionnels, l'accompagnement du changement.

La forme scolaire serait-elle en cours de déstabilisation, comme se le demande Audigier (2008) ? C'était déjà la question que se posaient Guy Vincent et ses co-auteurs (1994), dans un ouvrage qui faisait suite, en à *L'école primaire française*. La réponse qu'ils lui apportaient était plutôt une manière de la reformuler : fin de la forme scolaire, ou triomphe de la forme scolaire, par « scolarisation » de la société tout entière ? Quoi qu'il en soit, pour, sinon répondre à la question, mais la *construire*, il est important de ne pas perdre de vue que la notion de « forme scolaire » ne se limite pas au repérage d'un ensemble de traits caractéristiques des modalités et des espaces-temps de l'enseignement, mais qu'elle renvoie fondamentalement à un mode de socialisation de la jeunesse dont ces modalités sont des aspects de sa mise en œuvre. L'interrogation d'Audigier a le mérite de prendre en compte des transformations profondes relatives aux nouveaux modes de socialisation, d'acquisition de compétences notamment sociales pour agir en société, à la prégnance des *éducations à*, à la transformation des missions et des savoirs scolaires, à la nouvelle professionnalité enseignante. Des réponses nouvelles et différentes invitent à parler désormais de « forme scolaire » non plus au singulier mais déclinée au pluriel, non plus strictement dans les murs de l'école, mais hors les murs et peut-être, dans un avenir proche, sans les murs. Il est sans doute bien difficile de dire aujourd'hui si ce processus conduit à la dissolution de la forme scolaire comme processus de socialisation, ou bien à son triomphe par extension ; la certitude est que la question est encore largement devant nous.

2. Vers une école sans murs ?

L'école entre les murs serait-elle appelée à évoluer ou à disparaître ? L'histoire de l'école tend à le confirmer, puisqu'elle s'écrit en changements anticipés, inopinés, progressifs, brutaux. L'école sans les murs est annoncée par des chercheurs, les espaces numériques de travail la construisent déjà. *Réfléchir l'école de demain*, c'est prendre acte d'un changement d'une forme scolaire située dans un temps et un espace, modifier les finalités et les modalités pour enseigner et apprendre en contexte numérique et hypermoderne, connaître et inscrire les intuitions et les réalités de l'école hors les murs dans une identité et une professionnalité enseignantes toujours en évolution.

■ *Chronique d'une histoire qui s'achève*

Parmi les six scénarii envisagés par l'OCDE/CERI (Organisation de coopération et de développement économiques / Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) en 2001 pour l'avenir de l'école figuraient déjà la déscolarisation et la désintégration. Le propos de la quatrième de couverture de *La fin de l'école* (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014) sonnerait-il le glas

de la forme scolaire et l'annonce d'une chance, celle d'enseigner mieux sans école ? « L'école est devenue inutile. Nous sommes entrés dans ses trente dernières années. Il ne s'agit pas de science-fiction, mais de l'effet conjoint de la mondialisation, qui rend caduque la mission d'éducation "nationale" de l'école publique, et de la révolution numérique, qui permet à la technique de prendre en charge la simple instruction [...] Cette évolution, plutôt qu'une malédiction, peut être une opportunité ».

Pour ces deux chercheurs, la fin de l'école, c'est la fin de l'école traditionnelle marquée par des salles de classe équipées de pupitres et de tableaux, définie dans des espaces qui ont enfermé le savoir. « Aujourd'hui, il faut réinventer les espaces pour apprendre. On n'apprend pas seul, même avec ces outils très performants [des "salles informatiques" faites de pupitres avec ordinateurs] ! On apprend des autres, par des échanges » (p.9). Cinq mutations ont ébranlé la forme scolaire, bouleversant les hiérarchies et s'affranchissant des frontières traditionnelles de l'école (p.45-132). « La mutation "pluri" » pointe un phénomène majeur des sociétés contemporaines : la pluralisation des publics scolaires, liée à la massification de l'éducation et au brassage des populations ; les situations nouvelles invitent à saisir le pluriel comme une opportunité d'une culture du conflit et de co-éducation avec les familles, les associations, des partenaires. « La mutation "trans" » développe une citoyenneté non plus nécessairement accolée à la nationalité, mais mondiale et numérique. « La mutation "inter" » fait de l'éducation la clé du développement ; non limitée à l'école, elle développe une coopération internationale soutenue par des mobilités des enseignants, des élèves et des étudiants. La « mutation "supra" » invite à initier le passage d'un ordre scolaire national à un ordre éducatif mondial » (p.59 ; Laval & Weber, 2013). Enfin, la « mutation "post" » prend acte de la transformation sociétale la plus importante : l'informatique. La diversité et la multiplication des outils numériques, le développement des *flip classrooms*, de la pensée computationnelle, des cours en ligne ouverts à tous (MOOC) marquent le « passage de la monoforme scolaire à la créolisation éducative » (p.132).

En écho aux analyses du site américain *Education Futures* qui annonce la disparition de l'école dans les trente prochaines années (Delvaux et al., 2015, p.14-15), François Durpaire et Béatrice Mabilon-Bonfils (2014, p. 173) développent diverses affirmations sur l'obsolescence de la forme scolaire actuelle et sur les perspectives d'une nouvelle école que les sous-titres de l'ouvrage indiquent : l'âge scolaire, ancien régime de l'histoire éducative ; en finir avec les chaises ; premier échec de l'école : limiter le savoir dans le temps ; second échec de l'école : limiter le savoir dans l'espace ; les éducations parallèles : l'entreprise plutôt que l'école, les médias plutôt que l'école, des bibliothèques plutôt que l'école, la maison plutôt que l'école, les jeux plutôt que l'école. Bref, « l'éducation est en train de changer : on passe du paradigme de l'école conçue au milieu du XIX^e siècle autour du triptyque "maître, tableau, manuels" à un nouveau qui reste à définir. Serions-nous entrés dans l'ère du savoir-relation, terme désignant la relation des savoirs et des savoirs en relation (p.175-177) ?

■ **Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique**

Dans le cadre d'une école à refonder, une mission d'étude a été confiée à une inspectrice générale de l'Éducation nationale, qui rendait en mai 2017 un rapport intitulé *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique. Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner* (Becchetti-Bizot, 2017). Diverses affirmations et perspectives jalonnent le texte. « Nous savons tous aujourd'hui que l'École ne peut demeurer un sanctuaire à l'écart du monde : sans tomber dans la fascination ni dans la surenchère technologique, il lui faut mettre en place les conditions nécessaires pour que cette transition devienne un vecteur de progrès et de démocratie, une opportunité pour l'émancipation de tous les élèves, plutôt qu'un simple outil de consommation, une source supplémentaire d'inégalités, de dispersion, de manipulation des esprits, comme on le craint parfois » (p.4-5). La partie intitulée « Vers une nouvelle forme scolaire » précise que le modèle purement transmissif et vertical des connaissances ne satisfait plus les enseignants, que les nouvelles pratiques numériques en classe remettent en question le modèle actuel, que l'environnement sociétal et culturel en pleine mutation pose un nouveau regard sur l'élève et sur les processus d'apprentissage. La rédactrice du rapport s'interroge : « Inverser la classe pour remettre l'école à l'endroit ? » (p.19). L'éloge de classe inversée ne valorise pas une méthode

mais une philosophie : redonner du sens à la présence de l'enseignant et à la relation humaine, mettre l'apprendre au cœur de la classe, stimuler le travail individuel en s'appuyant sur une dynamique de groupe, faire confiance et responsabiliser. Un changement de posture est attendu à tous les niveaux : augmenter le désir d'apprendre ; retrouver le plaisir d'enseigner ; le rôle central de l'enseignant : encadrer, accompagner, comprendre, valoriser : l'évolution des missions d'encadrement ; promouvoir de nouvelles valeurs ; inscrire la transition numérique dans le projet global de l'École. À la lecture de ce rapport, nous comprenons que le changement de forme scolaire n'est pas que technique ; il est d'abord pédagogique, philosophique, éthique. Le fond précéderait-il la forme ?

■ Une école en mouvement

Avant d'envisager une « école sans les murs », il nous semble nécessaire de penser le « hors les murs » comme un invariant et un incontournable d'une école étendue, continuée et prolongée hors du temps et de l'espace strictement scolaires. L'école connaît et développe des zones frontalières dans un double mouvement : centrifuge, elle pousse ses forces et sa présence vers l'extérieur ; centripète, elle rapproche de son centre ce qui est en périphérie. Ainsi, les devoirs à la maison prolongent la classe et les situations d'apprentissage, les révisions de l'élève à la maison la préparent. Les projets d'école demandés par l'institution, les sorties pédagogiques autorisées par elle, l'accueil de professionnels dans les classes n'ont pas cessé de penser et de vivre un espace/temps scolaire et éducatif inscrit dans un ailleurs, un autrement, un au-delà de l'école d'entre les murs. L'école intègre les nouveaux savoirs et elle en produit : ses programmes d'enseignement ne cessent de s'actualiser, de se corriger. L'histoire de l'introduction des idées et des pratiques pédagogiques dans la gestion et les pratiques de classe relève également d'une ouverture à d'autres manières de faire, de penser, d'enseigner et d'apprendre. Les contours de *L'école à l'ère du numérique* (Jaillet, 2004) construisent des espaces/temps entre les murs, hors les murs et sans les murs. Les nouveaux rapports au temps, à l'espace, aux autres, aux savoirs, à soi dans un monde hypermoderne et néolibéral (Pachod, 2017) questionnent l'actuelle forme scolaire devenue anachronique, et cherchent une forme scolaire nouvelle dans une société désormais cognitive, apprenante, numérique.

Conclusion

« Quel avenir pour nos écoles ? À quoi ressemblera l'école de demain ? Quelles sont les grandes tendances qui influent le plus sur l'éducation et de quelle façon vont-elles se manifester dans les prochaines années ? À quels problèmes de fond faut-il s'attaquer aujourd'hui pour ouvrir dans ce domaine des perspectives d'avenir favorables ? » Ces questions ont été posées par l'OCDE/CERI en 2001. Depuis une quinzaine d'années, de nombreux ouvrages proposent de *Réfléchir l'École de demain*, de penser l'éducation au-delà de la famille et de l'école, de déchiffrer les indices de *Mutations territoriales* de l'institution scolaire (Bier et al., 2010), de pratiquer *Une éducation sans école* (Pardo, 2014). Des publications plus récentes invitent à vivre *L'école à l'ère numérique* qui s'annonce comme un *tsunami* (Davidenkoff, 2014), envisagent *La fin de l'école* dans les années 2040. Qui croire, que faire, que penser ? Ne serait-il pas plus prudent et réaliste de repenser une forme scolaire et de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner (Becchetti-Bizot, 2017) ?

Dans une prudence et une complexité de réponses, nous dégageons trois affirmations toujours à préciser et à inscrire dans une triple démarche (Pachod, 2017). La première démarche est de nature sociologique : il s'agit de connaître et comprendre l'environnement scolaire, éducatif, culturel contemporain dans ses évolutions, ses réalités, ses contradictions, ses défis ; l'école, « reflet » ou « relais » de la société selon l'expression utilisée par Guy Vincent (1980), demeure une institution ouverte sur le changement. La seconde est d'ordre philosophique et anthropologique : questionner l'offre éducative, retenir les principes censés régir aujourd'hui et demain l'institution scolaire, s'interroger sur le(s) modèle(s) d'homme construit(s) par l'école en accord et/ou résistance au contexte néo-libéral (Pachod, 2015). La troisième démarche est éthique : clarifier les

valeurs de référence et de préférence pour opérer des choix au service, selon l'expression de Ricoeur (1990), de « la visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » ; à l'école, l'éthique vise l'excellence entendue comme la qualité de l'action éducative et enseignante au service de la réussite et de l'épanouissement de tout élève et de tous les élèves.

La première affirmation relève d'une évidence historique : l'école a changé, change et changera. L'école s'incarne dans un environnement social, politique, culturel qui la façonne et qu'elle façonne dans une porosité mutuelle, acceptée, refusée, ignorée. Ainsi, la forme scolaire qui a caractérisé et façonné l'école depuis quatre siècles n'est pas immuable ; configuration historique singulière, elle n'a cessé d'évoluer ; des mutations, voire sa disparition, peuvent donc être envisagées. Déjà au début du XX^e siècle, le mouvement de l'*Éducation nouvelle* souhaitait changer l'école pour changer le monde. De nombreux pédagogues pensaient l'école comme un lieu ouvert sur le monde, la nature comme le lieu par excellence des apprentissages, un environnement riche et stimulant comme chemin d'autonomie. Ainsi, dans la pédagogie Regio, « l'interlocuteur indispensable n'est pas une personne, mais un lieu : l'école, qui doit être un espace chaleureux, vivant et invitant à la création. Elle est conçue comme un grand atelier de découvertes et d'apprentissage pour les enfants » (Deny & Pigache, 2017, p.7, p.76). Dans la société cognitive actuelle, l'école s'avère être un lieu et un temps, essentiels et singuliers, provisoires et nécessaires, de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

La seconde affirmation cible les acteurs de cette forme scolaire et de tout système éducatif : les enseignants, l'administration, les élèves, les parents, les partenaires. Leur responsabilité ne consiste pas seulement à rendre compte de l'application d'une forme scolaire décidée et circonscrite en situation locale, mais aussi à réfléchir à sa pertinence dans la société actuelle et future, à son adaptation, à son ajustement, à ses changements en écho et en anticipation aux évolutions éducatives, scolaires, sociétales. « La question posée par la nouvelle omniprésence du numérique est celle de la dimension humaine de l'éducation scolaire. Un logiciel éducatif peut comporter des arborescences les plus sophistiquées, et répondre de manière pertinente à toutes sortes d'initiatives ou de réponses de l'apprenant, il n'existe pas et il n'existera jamais de professeur virtuel » (Kambouchner, 2013, p.17-18). Ainsi, dans une société hypermoderne marquée par les exigences d'employabilité, de performance et de concurrence, l'enseignant demeure en préoccupation, voire en résistance, éthique professionnelle : il renonce à la simplification du réel pour œuvrer dans un monde complexe et problématique ; il ne fonde pas l'éducation et la formation sur le seul principe de l'économie de marché (Trouvé, 2015), en réponse à l'impératif des résultats et de l'efficacité immédiate et vérifiable. En éthique professionnelle, la préoccupation de l'enseignant n'est pas de l'ordre instrumental ni didactique dans son efficacité, mais humain et pédagogique dans sa complexité.

La troisième affirmation s'inscrit dans une approche comparée des questions de scolarisation, d'apprentissage, d'enseignement, de modèles d'école. La mondialisation de l'éducation et la massification de l'enseignement présentent une variété de temps, de lieux, de modes d'accès aux savoirs qui s'inscrivent, selon Domenico Masciotra et Fidèle Medzo (1990), dans un passage d'un paradigme de transmission des savoirs par l'enseignant à un paradigme de construction de connaissances et de développement de compétences par l'apprenant. Cinq changements majeurs se complètent et s'entrecroisent. Le premier précise le passage de l'apprentissage scolaire des savoirs à l'apprentissage tout au long de la vie. Les savoirs appris un jour à l'école s'avèrent très rapidement insuffisants et dépassés, difficilement applicables ; l'apprenant entre dans un processus de formation continue et de changement incessant. « Le second changement précise le passage de l'enseignement des savoirs disciplinaires transmissibles en situation scolaire au développement d'un agir compétent et situé qui est une réponse actualisée à la question des modalités d'acquisition et de la construction des savoirs » (Pachod, 2014, p.177). Le troisième changement concerne l'apprentissage désormais actif et non plus passif de l'élève qui est en interaction avec l'enseignant. Ainsi, le quatrième changement consiste à passer de la pédagogie traditionnelle à la pédagogie active, du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. En société cognitive ou société de la connaissance, le maître-mot est apprendre, « apprendre en toute circonstance et de toute circonstance, en situation initiale et continue de formation, en éducation dite formelle ou informelle, à tout âge et sur divers supports : cet impératif structure dé-

sormais le projet de l'individu cognitif et de la société cognitive » (p.178). Enfin, le dernier changement de paradigme, Masciotra et Medzo (1990, p.25) l'intitulent : « De la personne dépendante à la personne autonome », l'autonomie s'avérant un processus d'autonomisation que l'instruction ne peut à elle seule réaliser dans le temps scolaire.

Finalement, toute forme scolaire demeure une réponse technique et provisoire, singulière et spatio-temporelle, à des questions de fond : à quoi sert l'école ? Apprendre, oui mais pourquoi et comment ? Aller à l'école pour y apprendre quoi ? L'essentiel ne demeure-t-il pas de placer les finalités de l'éducation et des apprentissages avant leurs modalités de réalisation ? Poser la question du pourquoi avant celle du comment, c'est tenir la réflexion pour nécessaire avant, pendant et après l'action, tâche éminente du pédagogue et du philosophe...

Références

- AMILHAT SZARY Anne-Laure (2015), *Qu'est-ce qu'une frontière aujourd'hui ?*, Paris, Presses universitaires de France.
- AUDIGIER François (2008), « Formes scolaires, formes sociales », *Babylonia*, n°3/08, p.8-13.
- BAYROU François (2006), *Discours sur l'avenir du système scolaire français, de l'enseignement supérieur et de la recherche, l'autonomie de gestion, la programmation des recrutements et le partenariat dans l'Éducation nationale*, Discours de clôture du colloque « École, université, recherche : pour l'avenir », 11 mars 2006. En ligne <http://discours.vie-publique.fr>
- BECCHETTI-BIZOT Catherine (2017), *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique. Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*, Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'éducation nationale, Paris, La Documentation française.
- BIER Bernard, CHAMBON André & DE QUEIROZ Jean-Manuel (2010), *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- CERISIER Jean-François (2015), *La forme scolaire à l'épreuve du numérique*, En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01216702>
- DAVIDENKOFF Emmanuel (2014), *Le tsunami numérique*, Paris, Stock.
- DELVAUX Bernard, ALBARELLO Luc & BOUHON Mathieu (éds.) (2015), *Réfléchir l'École de demain*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- DENY Madeleine & PIGACHE Anne-Cécile (2017), *Le grand guide des pédagogies alternatives*, Paris, Eyrolles.
- DUMAS Catherine (2009), *Construire des rituels à la maternelle*, Paris, Retz.
- DURKHEIM Émile (1938/1990), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses universitaires de France.
- DURPAIRE François & MABILON-BONFILS Béatrice (2014), *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation*, Paris, Presses universitaires de France.
- FOUREZ Gérard (1998), *Éduquer, Écoles, Éthiques, Sociétés*, Paris, De Boeck.
- JAILLET Alain (2004), *L'école à l'ère numérique : des espaces numériques pour l'éducation à l'enseignement à distance*, Paris, L'Harmattan.
- KAMBOUCHNER Denis (2013), *L'École, question philosophique*, Paris, Fayard.
- LAVAL Christian & WEBER Paul (2002), *Le Nouvel Ordre éducatif mondial*, Paris, Syllepse.
- LELIÈVRE Claude & LEC Francis (2013), « Histoire et limites de la sanctuarisation de l'École », *L'Autonome de la solidarité laïque*, 27 novembre.

LELIÈVRE Claude (2006), « Les profs, l'école et la sexualité », *Recherche et formation*, n°52, p.71-77.

LORTIE Dan (1975), *School-Teacher: a sociological study*, Chicago, Chicago Press.

MASCIOTRA Domenico & MEDZO Fidèle (2009), *Développer un agir compétent*, Paris, De Boeck.

MAULINI Olivier & PERRENOUD Philippe (2005), « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions » dans Olivier MAULINI & Cléopâtre MONTANDON, *Les formes de l'éducation : variétés et variations*, Paris, De Boeck, p.147- 168.

MEIRIEU Philippe, « Sanctuaire », Site de Philippe Meirieu, Section Petit dictionnaire de pédagogie, En ligne <https://www.meirieu.com>

MEIRIEU Philippe (2015), *Faire l'école, faire la classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

MEIRIEU Philippe (2017), *École et Modernité. Les Entretiens Nathan Actes IX*, Alain Bentolila (dir.), INRP, En ligne <http://h.20-bal.com/istoriya/8429/index.html>

OCDE/CERI (2001), *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles ?*, Paris, Éditions de l'OCDE.

PACHOD André

- (2017), « La triple démarche de l'enseignant en contexte hypermoderne », *Recherches en éducation*, n°37, p.137-148, En ligne <http://www.recherches-en-education.net>
- (2016), « Devenir professeur des écoles aujourd'hui : motivations, représentations, perspectives », *Éducation et socialisation*, n°40, En ligne <https://journals.openedition.org>
- (2015), « L'école en contexte néo-libéral : accord et/ou résistance ? », dans Michel FABRE & Christiane GOHIER, *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, p.27-46.
- (2014), « Apprendre et enseigner en société cognitive », dans Eirick PRAIRAT, *L'éthique de l'enseignement. Enjeux personnels, professionnels et institutionnels*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, p.165-184.
- (2013), « L'instituteur du Code Soleil : la vocation d'un prophète missionnaire », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol.15, p.98-108.
- (2007a), « Les cinq paradigmes de l'instituteur du Code Soleil », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol.40/2, p.19-34.
- (2007b), *La morale professionnelle des instituteurs. Code Soleil et Ferré*, Paris, L'Harmattan.

PARDO Thierry (2014), *Une éducation sans école*, Montréal, Écosociété.

PATERA Ioanna (2010), « Espace et structures culturels du sanctuaire grec : la construction du vocabulaire », *Revue de l'histoire des religions*, Tome 227, n°4/2010, p.553-571.

SALEVANNE Danièle (2013), « Sanctuaire, sanctuariser », Emission radiophonique *Les idées claires de Danièle Sallenave*, France Culture, 25 octobre 2013, En ligne <https://www.franceculture.fr>

TARDIF Maurice & LESSARD Christian (2011), « L'école change, la classe reste », dans Martine FOURNIER, *Éduquer, former*, Auxerre, Sciences humaines.

TARDIF Maurice & LESSARD Christian (2009), *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.

TARDIF Maurice & BORGÈS Cécila (2009), « Transformations de l'enseignement et travail partagé », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol.42, p.83-100.

TROUVÉ Alain (2015), « L'enquête PISA, un simple outil de comparaison et d'évaluation ? », dans Michel FABRE & Christiane GOHIER, *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, p.13-26.

VINCENT Guy (1980), *L'école primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

VINCENT Guy (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.